

# Können wir jetzt philosophieren?

Carsten Roeger

Entwurf - bitte die publizierte Version in der ZDPE 4/2019 zitieren

Nach den PISA-Studien der OECD setzte der Kompetenzbegriff die Kriterien für guten Unterricht. Kritiker werfen der Kompetenzorientierung des Philosophieunterrichtes vor, genuine Ansprüche philosophischer Bildung zu unterlaufen und Philosophieunterricht auf eine einseitige Ausbildung formaler Fähigkeiten im Kontext einer Ökonomisierung der Bildung zu reduzieren. Befürworter hingegen sehen in der Kompetenzorientierung genau den Zweck des Philosophieunterrichts realisiert, dass Schülerinnen und Schüler selbstständig philosophieren lernen. Nach einer Studie von Geiß (2017) basiert die Kritik an der Kompetenzorientierung auf einer unzureichenden Lesart des Weinertschen Kompetenzbegriffes. Deswegen schlägt er eine eigene philosophiedidaktisch-bildungstheoretische Explikation vor, welche die Einwände entkräften und eine fachlich adäquate Kompetenzorientierung konstituieren soll. Dieser Aufsatz diskutiert, dass der Kompetenzbegriff nach Geiß zwar einige begriffliche Probleme lösen kann, aber für die prinzipiellen Probleme anfällig bleibt, die sich aus der Steuerung von Unterricht durch die Kompetenzorientierung für das Philosophieren ergeben.<sup>1</sup>

„Was können die Schülerinnen und Schüler nach dem Unterricht mehr als vorher?“ Nach einem Unterrichtsbesuch zielt eine solche Frage auf den Nachweis des Kompetenzzuwachses. Da Philosophieren auch darin besteht, Argumente zu rekonstruieren, Thesen zu beurteilen und Begriffe zu analysieren — überhaupt, Philosophieren eine Tätigkeit ist, für deren Ausübung man etwas können muss, erscheint die Kompetenzorientierung des Philosophieunterrichts zunächst sehr plausibel. Mit Rösch (2010, S. 3) könnte man insofern behaupten, dass der Philosophie bzw. „Ethikunterricht in besonderer Weise für eine kompetenzorientierte Ausrichtung prädestiniert“ sei. Andererseits

---

<sup>1</sup>Für eine intensive kritische und fruchtbare Diskussion eines früheren Entwurfs im Rahmen eines Forschungskolloquiums im Februar 2019 an der Universität zu Köln danke ich Anne Burkard, Thomas Nisters, Laura Martena, Stefan Seufert und Johannes Schmincke.

bedeutet Philosophieren nicht primär, besser argumentieren zu lernen, sondern nach Einsicht in philosophische Fragen zu streben und auf diese Weise das grundlegende Verhältnis zu sich selbst (Was ist der Mensch?), die Verhältnisse zu seinen Mitmenschen (Was soll ich tun?) und zur Welt (Was ist Zeit?) sowie die Verhältnisse selbst (Was ist Wissen?) besser zu verstehen.<sup>2</sup> Dementsprechend wäre nicht der Erwerb einer Kompetenz im Sinne einer Voraussetzung für ein Können oder ein Wissen-wie Zweck des Unterrichts, sondern zu fragen wäre nach einer Einsicht: „Hat die Philosophiestunde das Verständnis bzw. die Perspektive der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich einer philosophischen Frage erweitert?“ oder auch „War das Thema der Philosophiestunde für die Reflexion des Selbst-Mitmensch-Welt-Verhältnisses der Schülerinnen und Schüler relevant?“.

In diesem Aufsatz wird dafür argumentiert, dass sich genuine Elemente und Ansprüche des Philosophierens nicht mit dem Prinzip der Kompetenzorientierung vereinbaren lassen. Dazu wird zunächst ein Argument für die Kompetenzorientierung, dass Philosophieren per se kompetenzorientiert sei, entkräftet. Anschließend werden Argumente von Geiß diskutiert, welche sich gegen die Kritik an der Kompetenzorientierung richten. Im Zentrum dieser Kritik gegen die Kompetenzorientierung steht etwas, dass man „Funktionalisierungsproblem“ nennen könnte. Aus dem Funktionalisierungsproblem lassen sich drei Einwände ableiten: (1.) einen engen und (2.) einen weiten funktionalistischen Einwand bezüglich der Kompetenzdefinition und (3.) einen Einwand bezüglich kompetenzorientierter Lernziele. Es wird gezeigt, dass Geiß in seinem Ansatz zwar einen eigenen Kompetenzbegriff entwickelt, mit dem man den ersten und zweiten Einwand entkräften kann, er aber für den dritten Einwand anfällig bleibt. In einem letzten Schritt wird gezeigt, wie sich aus dem Funktionalisierungsproblem problematische reduktionistische Konsequenzen für die Unterrichtspraxis ergeben.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>Die philosophischen Fragen haben hier exemplarischen Charakter. Angenommen wird, dass zumindest alle für die Schule relevanten großen Fragen der Philosophie direkt oder indirekt die Konstituenten des humboldtschen Bildungsbegriffs reflektieren, welche man nach Marotzki (1990) als Selbst-Mitmensch-Welt-Verhältnis angeben kann.

<sup>3</sup>Dieser Aufsatz fokussiert das Funktionalisierungsproblem des kompetenzorientierten Ansatzes. Für einen Überblick über die philosophiedidaktische Diskussion der Kompetenzorientierung vgl. ZDPE, 4/2016.

# 1 Philosophieren ist keine Kompetenz

Geiß (2017, S. 91) legitimiert die Kompetenzorientierung des Philosophieunterrichts, indem er annimmt, dass Philosophieren selbst eine Kompetenz sei. Deswegen könnte man folgern, dass Kompetenzerwerb Zweck des Philosophieunterrichts sei. Die Identifikation von Philosophieren und Kompetenz wird aber der auf Chomsky (1965, S. 4) zurückgehende kategorialen Performanz-Kompetenz Unterscheidung nicht gerecht, die auch für das Philosophieren plausibel ist: Wenn jemand philosophiert, so ist dies eine Performanz. Kompetenzen sind die Voraussetzungen zur Realisierung einer Performanz. Entsprechend kann eine Kompetenz vorliegen, ohne, dass sie in einer aktuellen Performanz sichtbar wird. Umgekehrt kann von einer bloß zufällig erfolgreich ausgeführten Performanz nicht auf eine entsprechende Kompetenz geschlossen werden. Philosophieren ist also Performanz, für dessen Realisierung man Kompetenzen benötigt, aber Philosophieren ist nicht selbst eine Kompetenz. Würde man dennoch etwa mit Martens (2009, S. 15f) behaupten wollen, dass Kompetenzerwerb primäres Ziel des Philosophieunterrichts sei,<sup>4</sup> so versteht man Philosophieunterricht als *Philosophiepropädeutik*: Schülerinnen und Schüler sollen philosophieren *lernen*. Dass man Philosophieren dann am besten lernt, indem man selbst philosophiert, ist aber ein Hinweis darauf, dass man nicht erst Kompetenzen trainieren muss, um dann erst später vielleicht einmal wirklich zu philosophieren. Dabei steht außer Frage, dass man um ein bestimmtes fachliches Niveau zu erreichen, sowohl methodische Fertigkeiten als auch inhaltliches Wissen erwerben muss. Aber prinzipiell kann man auch gleich philosophieren: *Gegenüber anderen Schulfächer ist ein spezifisches Merkmal des Philosophieunterrichts, dass man sich gleich mit philosophischen Problemen auseinandersetzen kann*. Stellen wir uns eine Philosophiestunde vor, in der Schülerinnen und Schüler eine philosophische Frage diskutieren, dabei aber nichts neues lernen, da sie weder zu neuen Einsichten gelangen, noch neue Kompetenzen erwerben, so könnte man dennoch davon sprechen,

---

<sup>4</sup>Martens verwendet einen anderen Kompetenzbegriff als Weinert. Dieser Unterschied kann hier aber vernachlässigt werden, da es hier nur um die allgemeine Voraussetzungen für ein Philosophieren können geht. Roeger (2016) liefert eine ausführliche Analyse der Kompetenzbegriffe von Martens und Weinert und diskutiert sie im Verhältnis zur philosophischen Bildung.

dass sie philosophiert haben. Philosophieunterricht als reine Propädeutik, in der man Kompetenzen erwirbt, würde diese Philosophiestunde nicht legitimieren. Wenn Philosophieren *auch* ein Selbstzweck ist, dann sollte Zweck des Philosophieunterrichts sein, dass Schülerinnen und Schüler, kritisch begleitet, selbstständig philosophieren und nicht *nur* philosophieren *lernen*.

Ließe sich Kompetenzorientierung dennoch rechtfertigen, wenn wir zugestehen, dass Kompetenzerwerb nicht primäres Ziel des Philosophieunterrichtes ist? Für eine erfolgreiche Rechtfertigung muss den Einwänden begegnet werden, die sich aus dem Funktionalisierungsproblem ergeben, welches im Folgenden diskutiert wird.

## **2 Weinerts Kompetenzbegriff ist funktionalistisch**

Es gibt einen engen und einen weiten funktionalistischen Einwand bezüglich des Kompetenzbegriffs. Beide Einwände behaupten, dass Philosophieunterricht so reduziert wird, dass charakteristische Eigenschaften des Philosophierens nicht mehr erfüllt werden. Der *enge funktionalistische Einwand* behauptet, dass Unterrichtsziele auf überprüfbare oder messbare Kompetenzen reduziert werden und Philosophieren somit zu einem reinen Methodentraining oder einem „teaching to the test“ wird. Damit unterläuft man Ansprüche, die berechtigterweise an das Philosophieren gestellt werden können. Solche Ansprüche sind nach Geiß (2017, S. 121-124) etwa eine Haltung der Offenheit, des Staunens, ein Wille zur Wahrhaftigkeit und eine Haltung der Diskursivität, welche auch im Philosophieunterricht ihren Platz haben sollten. Sie stellen jedoch weder Methoden dar, noch sind sie direkt in einem Test abprüfbar, weswegen Geiß (2017, S. 91) eine so verstandene Kompetenzorientierung zurecht kritisiert.

Die Ursache für den Funktionalisierungseinwand sieht Geiß (2017, S. 332) darin, dass sich die Kritiker auf einen Kompetenzbegriff bezögen, den Weinert (2001a) zwar einst für die OECD entwickelt habe, sein später für die Lehrplanarbeit definierter Kompetenzbegriff hingegen sei nach Geiß (2017, S. 332) nicht funktionalistisch und mit An-

sprüchen des Philosophierens vereinbar. Gemäß dieser neueren Definition von Weinert (2001b, S. 27f.) sind Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Nach Geiß lassen sich die affektiven Merkmale dieser Definition philosophiedidaktisch interpretieren: motivationale Bereitschaft als Haltung der Offenheit, des Staunens und der Wahrheitsliebe, volitionale Bereitschaft als Willen zur Wahrhaftigkeit und soziale Bereitschaft als Haltung der Diskursivität. Gestehen wir um des Arguments willen zu, dass die Interpretation der Bereitschaften angemessen ist, so bleibt der Kompetenzbegriff dennoch funktionalistisch. Die philosophiedidaktisch interpretierten Bereitschaften werden ihrerseits funktionalisiert, da sie nach Weinert dazu genutzt werden sollen „um Probleme zu lösen“ und „um die Problemlösungen [...] nutzen zu können.“ Es ist gerade diese Funktionalisierung der affektiven Merkmale, die Kompetenzkritikern, etwa Ladenthin (2010, S. 348) oder Koch (2010, S. 324) kritisieren:

Dass auch das Wollen [...] erfasst wird, passt ins Gesamtbild eines Steuerungskonzepts, das nichts dem Zufall überlassen möchte und natürlich auch das Wollen durch Standardisierung und Evaluierung auf Vordermann zu bringen sucht. Aus der Instrumentalisierung der »Ressource« Mensch wird in einem »funktionalistischen« Ansatz von vornherein kein Hehl gemacht.

Dies ist der *weite funktionalistische Einwand* und gerade dieses funktionalistische Merkmal des Kompetenzbegriffs ist nach Klieme (2004) der spezifische Unterschied zu früheren, allgemeinen formalen Bildungszielen. Diese Funktionalität ist aber nach Koch (2010, S. 327) eine problematische Reduktion von Bildungsprozessen:

Wer Probleme lösen will, muss sie zuvor entdeckt haben, es sei denn, dass er sich mit gelernten Lösungen zu vorgegebenen Problemen zufrieden gibt oder damit abgespeist wird. Sollte das gemeint sein – und offenbar ist es gemeint, denn was anderes sollte in Weinerts „Definition“ die Wendung von der erfolgreichen Nutzung von Problemlösungen, bedeuten? – dann ist auch zu befürchten, dass Zweifel, Skepsis, problematisierendes Denken und Kritik ebenfalls unter den Tisch fallen.

Geiß' Versuch, den Einwand des Funktionalismus mit Verweis auf die affektiven Merk-

male des Kompetenzbegriffs zu entkräften, schlägt also fehl. Auch bei einer philosophiedidaktischen Interpretation der affektiven Merkmale bleibt der Kompetenzbegriff Weinerts trotzdem funktionalistisch. Nun ist Funktionalität aber nicht per se schlecht, sondern problematisch sind die Kriterien, über die sie bestimmt wird, wenn man etwa ein zu enges Verständnis von „Problemlösung“ annimmt: Die großen Fragen der Philosophie werden wahrscheinlich nicht im Philosophieunterricht endgültig gelöst werden können. Für den Philosophieunterricht wäre aber ein funktionaler Kompetenzbegriff sinnvoll, weil man spezifische Performanzen nicht um seiner selbst willen vollzieht, sondern man argumentiert, um eine These zu stützen, analysiert einen Begriff, um seine Bedeutung zu verstehen, beurteilt Positionen, um ihre Geltungsansprüche zu prüfen. Ferner ist es plausibel, mit Geiß anzunehmen, dass jemand, der *philosophisch* argumentiert, dabei auch eine Haltung der Offenheit und Diskursivität einnimmt und dies so im Unterricht vermittelt werden sollte. Daraus muss nicht folgen, dass habituelle Merkmale entgegen der Autonomie der Schülerinnen und Schüler anerzogen werden: Die Aufforderung, eine Argumentation wohlwollend zu lesen, macht noch keinen wohlwollenden Menschen.

### **3 Ein nicht funktionalistischer Kompetenzbegriff**

Obwohl sich Geiß (2017, S. 103) mit seiner Explikation der motivationalen, volitionalen und sozialen Merkmale explizit auf Weinert (2001b) bezieht, so berücksichtigt er nicht die funktionalistischen Aspekte der neueren Definition Weinerts, so dass ein Bezug auf Weinert nicht mehr gerechtfertigt ist. Deswegen schlage ich vor, dass man Geiß unabhängig von Weinert so liest, dass er einen *eigenen* Kompetenzbegriff vorschlägt. Geiß (2017, S. 103, 121) kann man so lesen, dass er definiert: Wenn jemand kompetent philosophiert, dann realisiert er domänenspezifische Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen. Unter der Voraussetzung, dass diese Interpretation angemessen ist, gilt, dass hier der Funktionalisierungsvorwurf nicht mehr greift.

Interessant ist hier, dass Geiß zusammenbringt, was Aristoteles (NE V 1, 1129a14–19)<sup>5</sup> trennte, nämlich Haltung und Fertigkeit. Kann dieser Kompetenzbegriff nun Grundlage für einen kompetenzorientierten Philosophieunterricht sein? Oben wurde argumentiert, dass im Philosophieunterricht selbstständigem Philosophieren kritisch begleitet, Raum gegeben werden sollte und nicht eine philosophiepropädeutische Kompetenzschulung primärer Zweck des Philosophieunterrichts sein sollte. Würde man diese Differenz nun auf Grundlage von Geiß' Kompetenzbegriff diskutieren, so würde dies auf einen verbalen Disput hinauslaufen, denn es lässt sich nicht bestreiten, dass jemand domänenspezifische Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen realisiert, sobald er philosophiert. Gleichwohl ist die Aussage „Wenn jemand kompetent philosophiert, dann realisiert er domänenspezifische Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen.“ auch dann wahr, wenn man aus ihr das Wort „kompetent“ streicht. Stimmt man dem zu, dann sollte man erwägen, hier Ockhams Skalpell anzusetzen, da der Kompetenzbegriff durch die Debatte um die Ökonomisierung der Bildung problematisch aufgeladen ist und keinen inhaltlichen Mehrwert verspricht. Stattdessen sollte man sich darüber unterhalten, wie gutes Philosophieren im Philosophieunterricht ermöglicht werden kann.

Aber auch, wenn wir einen nicht-funktionalistischen Kompetenz**begriff** annehmen, lässt sich zeigen, dass der Philosophieunterricht durch die Kompetenz**orientierung** problematisch funktionalisiert wird. Das Problem verschiebt sich nun von der Diskussion des Kompetenz**begriffs** zur Diskussion des *Prinzips* der Kompetenzorientierung. Kompetenzorientierung ist nach Meyer (2011, S. 10) nichts anderes als eine Lernzielorientierung, nach der 75% der Unterrichtszeit nach Henke & Rolf (2013) verwendet werden soll, um Kompetenzen zu erwerben oder zu trainieren.

## 4 Kompetenzorientierung ist funktionalistisch

Zur lernzielorientierten Unterrichtsplanung wird Unterricht vom Ende her gedacht. Bezüglich der Kompetenzorientierung bedeutet dies, dass ein Verhaltensindikator und ein

---

<sup>5</sup>vgl. etwa Aristoteles (1911).

inhaltliches Merkmal benannt werden, mit denen die erwartete Performanz der Kompetenz zugeordnet wird. Der Operator, welcher den Verhaltensindikator benennt, ist standardisiert definiert. Dadurch, dass kompetenzorientierter Unterricht von den zu erlernenden Kompetenzen aus konzipiert wird, wird der genannte funktionalistische Charakter wieder eingeholt, selbst dann, wenn er nicht explizit im Kompetenzbegriff eingeschrieben ist. Die Funktionalisierung besteht hier darin, dass alle methodisch-didaktischen Entscheidungen auf ihre Funktion reduziert werden, ein vorab definiertes Kompetenzziel zu erreichen. Dadurch wird der Kompetenzbegriff zu einer Steuerungskategorie philosophischer Unterrichtsprozesse. Für diese Art der Funktionalisierung ist auch Geiß' Konzept anfällig. Es wird nun exemplarisch untersucht, wie Philosophieunterricht durch diesen funktionalistischen Charakter auf mehrere Arten reduziert wird. Zur Planung des Philosophieunterrichts gehört unter anderem, Überlegungen zu den philosophischen Interessen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lebenswelt, sowie zur Auswahl von Inhalten und dem Zweck des Philosophieunterrichts anzustellen. Für diese Überlegungen bietet die Kompetenzorientierung Antworten, die aber wegen der Funktionalisierung gegenüber einem reicheren Begriff von Philosophieunterricht problematisch reduziert sind. Die Funktionalisierung ist abhängig von der Steuerung des Unterrichts durch kompetenzorientierte Lernziele. Man könnte im Folgenden einwenden, dass die Reduktion der Ansprüche des Philosophieunterrichts vermieden wird, indem man die Lernziele entsprechend allgemein formuliert. Je allgemeiner die Formulierungen jedoch sind, desto weniger werden sie dem Anspruch der Kompetenzorientierung selbst gerecht, nämlich genau zu beurteilen welches Kompetenzniveau die Schülerinnen und Schüler nach dem Unterricht erreicht haben.

#### **4.1 Funktionalisierung des Weltbezugs**

Gestatten Sie mir folgende Anekdote, um ein exemplarisches Moment philosophischer Gespräche im Unterricht zu verdeutlichen: Schülerinnen und Schüler diskutieren innerhalb einer Unterrichtsreihe zum Fragenkreis „Liebe, Freundschaft, Beziehungen“ zunächst darüber, wie wichtig der Wert der Treue für Beziehungen ist. Es werden Asso-

ziationen gebildet, wie „Liebe“, „Kuss“, „Streit“, „Heirat“, Abgrenzungen vorgenommen zu „Betrug“, „Fremdgehen“ und Ursachen für fehlende Treue benannt „wenn es nicht gut läuft“, „man sauer ist“, „sich neu verliebt“. Sodann entwickelt sich das Gespräch dazu, was gute Beziehungen sind. Nun verlaufen Gespräche unter Schülerinnen und Schülern nicht notwendig systematisch. Ein Schüler äußert spontan, dass Homosexualität nicht normal sei. Nach einer Begründung gefragt, sagt er, dass stehe doch so in der Bibel. Offene philosophische Gespräche unter Schülerinnen und Schülern, wie sie Teubler (2019) empirisch untersucht hat, ermöglichen die Setzung eigener potentieller Unterrichtsthemen - hier etwa die Fragen „Was ist normal?“ oder „Wie gut können religiöse Gründe sein?“. Dem Gedanken der Kompetenzorientierung folgend wäre es gerechtfertigt, hier einzugreifen und das Gespräch so zu moderieren, dass relevante Fragen vernachlässigt werden, um das anvisierte Lernziel zu erreichen. Um etwa eine Beurteilungskompetenz zu fördern, ist es egal, ob man beurteilt, welchen Wert Treue hat, was eine gelingende Beziehung ist oder welchen Sinn der Ausdruck „normal“ hat. Geht es aber um philosophische Bildung,<sup>6</sup> i.e. einer auf philosophische Sacheinsicht gründende Reflexion und Neubeurteilung des eigenen Selbst-Welt-Mitmensch-Verhältnisses, so hat die Äußerung des Schülers einen besonderen Wert: Sie zeigt skizzenhaft ein Weltverhältnis, für das ein philosophisch-problematisches Verständnis von Normalität und religiöser Rechtfertigungen relevant ist und welches Gegenstand philosophischer Reflexion sein kann. Hier kann aus einem Dialog ein für die Schülerinnen und Schüler lebensweltlich relevantes philosophisches Thema erwachsen, der philosophische Gehalt der Lebenswelt kann hier zum Gegenstand der philosophischen Reflexion werden und seine philosophische Durchdringung zum Zweck des Philosophieunterrichts. Nach der Kompetenzorientierung ist die Lebenswelt aber nicht an sich relevant, sondern bloß Mittel zum Zweck der Kompetenzerweiterung. Entsprechend wird der Lebensweltbezug in zweifacher Hinsicht verkürzt: Erstens als Motivation zur Erreichung des Kompetenzziels und zweitens als Gegenstand zur Anwendung und zum Training der Kompetenzen. In erster Hinsicht zielt die Kompetenzorientierung darauf ab, den Lebensweltbezug zu funktionalisieren, um Schülerinnen und Schüler hinsichtlich eines vorgesetzten Kompetenzziels zu moti-

---

<sup>6</sup>Vergleiche Roeger (2019) zu einer Annäherung an den Begriff der philosophischen Bildung.

vieren. Entsprechend kritisiert Meyer-Drawe (2012, S. 160):

Geschickte Inszenierungen sollen den Lernenden dort abholen, wo er sich vermeintlich befindet. Sie dienen oft einem Betroffenheitskult oder einer angeblichen Schülernähe, welche Wahrnehmungen in gleicher Weise instrumentalisiert wie die bloße Kompensation. Es kommt kaum darauf an, ihre lebensweltliche Bedeutung zu entfalten, sondern sie gleichsam als Sprungbrett zu anderem zu nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich gerade soweit mit einem lebensweltlichen Beispiel auseinandersetzen, sei es ein Bild, ein Zeitungsbericht, ein Film, wie es zur Hinführung auf die eigentliche kompetenzorientierte Zielsetzung dienlich ist und die Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, dieses Ziel zu erreichen. Statt nur Kompetenzen zu trainieren, sollte man vielmehr versuchen, eine philosophische Sensibilität bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, um philosophische Probleme in vermeintlich unproblematischen Alltagssituationen zu erkennen. Dazu muss man ihnen erlauben, eigene philosophisch relevante und für ihr Selbst-Welt-Mitmensch-Verhältnis relevante Unterrichtsthemen zu entdecken und zu setzen.<sup>7</sup>

Natürlich sind hierfür Fähigkeiten nötig und man könnte einwenden, dass die Funktionalisierung von Unterrichtseinstiegen mit einer entsprechend ausformulierten „Fragekompetenz“ (Geiß, 2017, S. 125) begegnet werden könnte. Allerdings: Die Auseinandersetzung mit einem lebensweltlichen Beispiel kann auch dann philosophisch relevant sein, wenn sich daran keine weitere Fragekompetenz erwerben lässt; und ein lebensweltliches Beispiel nur deswegen auszuwählen, weil sich daran eine Fragekompetenz erwerben lässt, würde das Beispiel selbst dann funktionalisieren, wenn die „Fragekompetenz“ nicht funktional ist. Weil die Kompetenzorientierung Unterricht immer über seinen zu erwartenden Output konzipiert, fehlt die *prinzipielle Offenheit des Philosophierens*<sup>8</sup>, der Möglichkeit Raum zu geben, dass Schülerinnen und Schüler durch ein lebensweltliches Beispiel irritiert und auf eine Art herausgefordert werden, die zwar philosophisch relevant ist, aber nicht geplant wurde.

---

<sup>7</sup>Bezüglich einer didaktischen Modellierung offenen Philosophieunterrichts siehe das Kaffee-Filter-Modell nach Tiedemann (2015, S. 70-78) oder das Konzept der Via Alderotti nach Nisters & Teubler (2019).

<sup>8</sup>Das die fehlende Offenheit auch ein Problem der Lehrerbildung ist, führt auch Bussmann (2018) auf die Kompetenzorientierung zurück.

Auch in einer zweiten Hinsicht droht ein vermeintlicher Lebensweltbezug auf die Frage „Was nützt mir das?“ verkürzt zu werden. Philosophische Reflexion, i. e. die Rückbeugung der Sacheinsicht auf das eigene Selbst-Welt-Mitmensch-Verhältnis oder die eigene Lebensführung, muss keine praktischen Konsequenzen im Sinne einer erweiterten Problemlösungs- oder Handlungskompetenz haben. Die Lebenswelt würde ansonsten auf ein Trainingsfeld für Kompetenzen reduziert. Nicht aber als etwas, das sich gerade praktischer Konsequenzen aus philosophischen Einsichten versperrt - was wiederum eine relevante Reflexion erzeugen kann. Es wäre ein unmoralischer Übergriff auf die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, würde man fordern, dass nach einer Tierethikreihe nun alle Schülerinnen und Schüler Veganer würden. Aber die im Philosophieunterricht diskutierten Positionen können dazu anregen, sich im diskursiven Spannungsfeld zu verorten, die eigenen Wertvorstellungen zu bedenken und persönliche Überzeugungen neu zu prüfen. Wiederum sind hier Fähigkeiten nötig, aber wie genau sich die Schülerinnen und Schüler verhalten und welche Fähigkeiten sie einsetzen, ist prinzipiell offen und sollte nicht durch einen zu erwartenden Output vorab definiert werden.

Für eine gehaltvolle Reflexion ist aber auch inhaltliches Wissen relevant. Wie es durch die Kompetenzorientierung funktionalisiert wird, diskutieren wir im Folgenden in zwei Schritten.

## **4.2 Funktionalisierung des Verhältnisses zum philosophischen Inhalt**

Erstens reduziert die Kompetenzorientierung das *Verhältnis* der Schülerinnen und Schüler *zum philosophischen Inhalt* auf ein instrumentelles Verhältnis, dadurch, dass in der Regel durch Aufgabenstellungen vorgeschrieben wird, was mit dem Inhalt zu tun ist: einen Argumentationsgang rekonstruieren, zwei Positionen vergleichen oder eine eigene Stellungnahme formulieren. Zweifellos sollten Schülerinnen und Schüler dies können, allerdings werden durch eine zu starke Fokussierung darauf andere Aspekte ausgeblendet,

wie bspw. zu entdecken, was einen selbst an einem philosophischen Thema interessiert, was der Text des Autors für die eigene Lebensführung bedeutet, welche Thesen einen herausfordern etc.p.p.. So folgert Frost (2008) mit Bezug auf den Begriff der Unbildung nach Liessmann (2006):

Nicht auf das Verstehen der Sache, sondern auf das Beherrschen von Praktiken ihrer Handhabung zu zielen, komplettiert das Phänomen der Unbildung. Alles Fragen, alle offene Hinwendung, alles verpflichtende Sich-in-Beziehung-Setzen oder Sich-in-Anspruch-nehmen-Lassen von einer Sache spielt keine Rolle mehr gegenüber der Ausbildung inhaltsneutraler Kompetenzen. Während Philosophieren auch bedeuten kann, die eigene Neugier für ein Sachthema und dessen Relevanz für die eigene Lebensführung zu entdecken, beschränkt sich die Kompetenzorientierung darauf, festzulegen, was zu tun ist - und zwar schon bevor die Schülerinnen und Schüler überhaupt mit der Sache konfrontiert wurden.

### **4.3 Funktionalisierung des philosophischen Inhalts selbst**

Die Kompetenzorientierung reduziert zweitens die Relevanz philosophischer Inhalte auf ein Mittel zum Kompetenzerwerb. Gemäß der Kompetenzorientierung ist das Kriterium zur Auswahl von Inhalten, welche Kompetenzen sich an diesen Inhalten erwerben oder erweitern lassen. Philosophische Inhalte im Sinne philosophischer Sachfragen wie „Was ist Gerechtigkeit?“, „Was ist Wissen?“ oder „Was ist ein gelingendes Leben?“ sind aber an sich interessant und nicht erst dadurch legitime Unterrichtsinhalte, weil sich an ihnen Kompetenzen trainieren ließen. Ferner ist eine philosophische Diskussion auch dann eine philosophische Diskussion, wenn durch sie keine neuen Kompetenzen erworben werden. Entsprechend sollte es auch in Philosophiestunden möglich sein, angeregt und interessiert eine philosophische Frage zu diskutieren, ohne dass man notwendig Kompetenzen erwerben oder erweitern muss. Schließlich strebt man beim Philosophieren nicht nach Kompetenzen, sondern nach Wissen - aber im Streben ist auch der Wissenserwerb nicht zwingend.

Jenseits des Kompetenzerwerbs können philosophische Inhalte auch nach folgenden Relevanzkriterien für den Unterricht legitimiert bzw. ausgewählt werden: Erstens kön-

nen philosophische Inhalte als lebensweltlich relevant angesehen werden, wenn sie das Selbst-Welt-Mitmensch-Verhältnis der Schülerinnen und Schüler herausfordern. Dadurch können sie ihren Beitrag für die Bildung der Schülerinnen und Schüler leisten, wenn sie nach Bieri (2010, S. 206) danach streben „auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“.

Zweitens sind philosophische Fragen relevant, wenn sie systematische Probleme innerhalb der philosophischen Disziplin derart erschließen, dass ein Orientierungswissen über die Probleme der Philosophie entstehen kann. Hierunter sind nicht Spezialfragen der philosophischen Exegese zu verstehen. Die großen Fragen der Philosophie scheinen aber gute Kandidaten zu sein, da sie theoretisch spannend sind und da Schülerinnen und Schüler für sie ein genuin sachliches Interesse entwickeln können: Die Frage, ob es Willensfreiheit gibt oder nicht, ist an sich relevant und nicht erst deswegen, weil man in Auseinandersetzung mit ihr Argumentations- und Urteilskompetenzen erweitern kann. Sie fordert aber das eigene Selbst-Verhältnis heraus und hat weitere Konsequenzen, etwa für Fragen der Ethik und Anthropologie.

#### **4.4 Funktionalisierung des Unterrichtsprozesses**

Gerade dieses Streben nach Wissen ist von einem nach Frost (2008) für Bildungsprozesse charakteristischen Widerstand geprägt: Eine letztgültige Antwort auf die großen Fragen der Philosophie werden wir unseren Schülerinnen und Schülern schuldig bleiben. Dieser Widerstand markiert aber nicht nur das Ringen um Antworten bezüglich philosophischer Fragen, sondern widerständig ist auch der Versuch, sich aufgrund zumindest vorläufiger philosophischer Einsichten erneut ins Verhältnis zu setzen zu seinem je schon gegebenen Selbst-Welt-Mitmensch-Verhältnis. Sowohl philosophisches Wissen, als auch die Reflexion auf die eigene Lebensführung können aufgrund dieses Widerstandes nicht über ihren Erfolg definiert werden. *Kompetenz hingegen ist ein Erfolgswort*: Eine bestimmte Kompetenz ist die Voraussetzung für eine entsprechende Performanz, die durch die Kompetenz zuverlässig, unter kontextabhängigen Bedin-

gungen, hervorgebracht werden soll. Da Kompetenzen gezielt erworben werden sollen, müssen die Kriterien bekannt sein, die erfüllt sein müssen, sobald man jemanden eine Kompetenz zuschreiben kann. Natürlich gehört es zum Philosophieunterricht, sich Kompetenzen und Kenntnisse erfolgreich anzueignen. Aber Philosophieunterricht ist darüber hinaus auch durch prinzipiell offene, widerständige Prozesse gekennzeichnet, die sich nicht vorab in Lernziele gießen lassen. Eine strenge Kompetenzorientierung wird der prinzipiellen Offenheit des Philosophierens nicht gerecht, die gerade durch die genuine Widerständigkeit der philosophischen Sachfragen konstituiert wird.

## 5 Jenseits von Wissen und Können

Weder ein fachlich gut begründeter Kompetenzbegriff noch der Kompetenzerwerb per se sind problematisch, sondern das Primat der Kompetenzorientierung. Einsicht, Wissen, Neugier, Staunen, eine skeptische Haltung, ein möglichst tiefes und hinsichtlich seiner Grenzen bewusstes Verständnis philosophischer Fragen - all das sind keine Kompetenzen und dennoch wünschenswerte Resultate einer Philosophiestunde. Diese Resultate sind allerdings unverfügbar und können nur ermöglicht werden. Die Kompetenzorientierung ist als Lernzielorientierung deswegen problematisch, da sie vorab festlegt, was am Ende des Unterrichts erwartet wird, wodurch eine offene Auseinandersetzung vermieden wird.

Die Kompetenzorientierung ist keine adäquate Alternative zu einer rein materialen Bildung. Bereits Klafki (1975, S. 25 - 45) hat gezeigt, dass es mehr als nur die ausschließende Wahl zwischen einer formalen und materialen Bildung gibt. Philosophieunterricht sollte entsprechend weder auf Erweiterung von Kompetenzen noch auch Vermehrung von faktischen Wissen hin orientiert sein. Primäres Ziel der Planung von Philosophieunterricht sollte nicht darin bestehen, Kompetenzen zu vermitteln, sondern ein Setting zu schaffen, welches Philosophieren ermöglicht. *Dazu kommen zwar dieselben Elemente in den Blick wie bei der Kompetenzorientierung, allerdings unter einem anderen Blickwinkel:* Anders als bei der Kompetenzorientierung sind der Be-

zug auf die Lebenswelt und philosophische Inhalte nicht nur Instrumente der Motivation und des Kompetenztrainings, sondern Gegenstand eines auf Einsicht zielenden Verständnisses und einer damit verbundenen kritischen Neubeurteilung des eigenen Selbst-Welt-Mitmensch-Verhältnisses. Das Philosophieren selbst ist dabei nicht vorab über Erfolgskriterien festgelegt, sondern durch ein prinzipiell offenes Ringen um eben solche Kriterien gekennzeichnet, nach denen man eine erfolgreiche Beurteilung oder angemessene Haltung der Offenheit überhaupt erst ausweisen könnte.<sup>9</sup> Wenn Kompetenzorientierung bedeutet, dass das Ziel des Philosophieunterrichts darin besteht, dass Schülerinnen und Schüler Kompetenzen anwenden, um selbstständig zu philosophieren und dabei auch die genannten Merkmale philosophischer Bildung erfüllt werden - so würde meine Kritik auf einen verbalen Disput hinauslaufen. Solange aber mit Kompetenzorientierung gemeint ist, dass Schülerinnen und Schüler nachher immer mehr können sollen als vorher, ist die Kompetenzorientierung eine Gegenposition zur Ermöglichung von Philosophieren und philosophischer Bildung.

---

<sup>9</sup>Die hier genannten Merkmale des Philosophierens, könnten Konzeptuell in einen Begriff der „philosophische Bildung“ eingebunden werden, was hier aber nicht ausführlich diskutiert werden kann. Roeger (2016) entwickelt dazu Arbeitsdefinitionen und diskutiert deren Verhältnis zur Kompetenzorientierung.

## A Literatur

- Aristoteles. (1911). *Nikomachische Ethik* (2. Aufl.; Eugen Rolfes, Hrsg.). Leipzig: Meiner.
- Bieri, Peter. (2010). Wie wäre es gebildet zu sein? In Hans-Ulrich Lessing & Volker Steenblock (Hrsg.), *Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht ...: Klassische Texte einer Philosophie der Bildung* (S. 203-217). Freiburg: Alber.
- Bussmann, Bettina. (2018). *Denken mit Geländer*. Zugriff am 04.12.2019 auf <https://www.praefaktisch.de/bildung/denken-mit-gelaender/>
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: M.I.T. Press.
- Frost, Ursula. (2008). Anpassung und Widerstand. Reflexionen über Bildung in Zeiten der Unbildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1 (84), 10-26.
- Geiß, Paul Georg. (2017). *Fachdidaktik Philosophie*. Opladen ; Berlin ; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Henke, Roland W. & Rolf, Bernd. (2013). Kompetenzorientiert unterrichten. Der neue Kernlehrplan in NRW (S II). *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (3), 69-75.
- Klafki, Wolfgang. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 6, 10-13.
- Koch, Lutz. (2010). Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (3), 323-331.
- Ladenthin, Volker. (2010). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (3), 346-358.
- Liessmann, Konrad Paul. (2006). *Die Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay.

- Marotzki, Winfried. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Martens, Ekkehard. (2009). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (4. Aufl.). Hannover: Siebert.
- Meyer, Hilbert. (2011). *Stärken und Schwächen des kompetenzorientierten Unterrichts*. Universität Potsdam. Zugriff am 18.12.2019 auf [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/9224/file/kentronExtra-2011\\_online.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/9224/file/kentronExtra-2011_online.pdf)
- Meyer-Drawe, Käte. (2012). Diskurse des Lernens. In (2. Aufl., Kap. Der Einspruch der Dinge). München: Fink.
- Nisters, Thomas & Teubler, Leonie. (2019). *Via Alderotti – über philosophische Destillation*. Köln. Zugriff am 04.12.2019 auf [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17167/pdf/Nisters\\_Teubler\\_2019\\_Via\\_Alderotti.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17167/pdf/Nisters_Teubler_2019_Via_Alderotti.pdf)
- Roeger, Carsten. (2016). *Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung*. Leverkusen: Budrich.
- Roeger, Carsten. (2019). *Was ist philosophische Bildung? – Annäherung an eine Reflexionskategorie*. Zugriff auf <https://www.praefaktisch.de/bildung/was-ist-philosophische-bildung-annaeherung-an-eine-reflexionskategorie/>
- Teubler, Leonie. (2019). *Philosophische Gespräche in Schulräumen. Philosophieren im Zeichen des Hermes*. Wiesbaden: Springer VS. Zugriff auf <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24507-8>
- Tiedemann, Markus. (2015). Problemorientierung. In Tiedemann Markus Nida-Rümelin Julian Spiegel Irina (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Didaktik und Methodik* (Bd. 1, S. 70-78). UTB.
- Weinert, Franz Emanuel. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik (Hrsg.), *Definition and Selec-*

*tion of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo)* (S. 44-65).  
Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Weinert, Franz Emanuel. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz Emanuel Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.